
Niveau(x) d'enseignement: 3
Centre d'intérêt: 640

Numéro EDUG : 0670329

Roy, Fernand.

Traitement de texte et langue maternelle : l'objectivation des pratiques d'écriture / par Fernand Roy. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1985.
21, [1] f. ; 28 cm.

"Conférence prononcée au congrès "L'ordinateur et l'éducation 1985", Montréal, Université McGill". Code: C-160. Bibliogr.: f. [22].

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Langue maternelle * Traitement de texte * Habileté verbale * Habileté de communication * Expression écrite * Linguistique * Application pédagogique de l'ordinateur * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Objectivation

L'auteur traite dans cette conférence de l'utilisation du traitement de texte dans l'optique de l'objectivation des pratiques d'écriture. Il propose une réflexion globale, illustrée au passage, d'exemples concrets. La démarche proposée est la suivante: 1. l'objectivation dans le processus d'apprentissage, 2. l'objectivation des pratiques langagières; 3. l'objectivation des pratiques d'écriture et le traitement de texte. Il essaie de faire voir que le traitement de texte constitue déjà, actuellement, un outil pouvant faciliter l'objectivation du "bricolage" qu'il y a en deçà de tout discours.

Type de document: r

Traitement de texte et langue maternelle
L'objectivation des pratiques d'écriture

par

Fernand Roy

Conférence prononcée au Congrès
"L'ordinateur et l'éducation 1985"
Montréal, Université McGill

C-160

INRS-Education
2383, Chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1

Novembre 1985

Quand j'ai proposé cette communication, il me semblait que pour faciliter l'implantation du traitement de texte en classe de français langue maternelle, il valait d'illustrer les possibilités de l'outil en fonction des objectifs des programmes officiels. Depuis, plusieurs expériences ont été diffusées; ce, tant au Colloque de l'Aquops, à l'UQAM, en avril, qu'au congrès annuel de l'AQPF, à Québec, il y a moins d'un mois. De plus, il existe au ministère de l'Éducation une banque d'activités qui ont été mises au point dans le cadre de projets d'implantation de la micro-informatique, et que le ministère se propose de diffuser. Dans ce contexte, je me sens un peu justifié de rétrécir l'objectif que j'avais d'abord annoncé. Je m'en tiendrai essentiellement à l'utilisation du traitement de texte dans une optique moins souvent exploitée: l'objectivation des pratiques d'écriture.

J'avoue d'entrée de jeu que ce sujet m'a été, en un sens, imposé par un conseiller pédagogique en français: lors d'une discussion quelque peu enflammée, il m'a donné à entendre que je m'illusionnais si j'imaginais que le traitement de texte pouvait de quelque façon faciliter l'objectivation des pratiques d'écriture, ce, dans l'optique mise de l'avant par les programmes. Il m'a semblé que la question méritait d'être étudiée d'une façon un peu approfondie; parce qu'elle prête à controverse, justement.

Ce que je vais avancer ce matin ne constitue en rien une série de recettes. Je propose simplement une réflexion globale, que j'illustrerai, au passage, d'exemples concrets, qui gagneraient à être spécifiés en fonction des divers niveaux. Les élèves n'ont que faire, à mon sens, d'activités complètement fermées qui ne font pas appel à leur imagination; aussi, je m'en voudrais de suggérer autre chose que des balises qui me semblent solides et à partir desquelles il est possible d'imaginer.

Je propose la démarche suivante:

- 1) l'objectivation dans le processus d'apprentissage;
- 2) l'objectivation des pratiques langagières;
- 3) l'objectivation des pratiques d'écriture et le traitement de texte.

Il me paraît préférable de commencer par bien cerner ce qu'il faut entendre par "objectivation", puis d'introduire le terme dans le cadre de l'acquisition des habiletés langagières.

L'OBJECTIVATION DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Le terme "objectivation" provient d'"objectiver" - objectify, en anglais. Il sert à désigner (le dictionnaire de Good (1959)¹ en fait foi) l'action de rendre un phénomène apparent aux sens dans le but de permettre à divers observateurs compétents de s'entendre sur la description qu'il convient d'en faire. Ainsi, des techniques d'observation ont été développées, qui permettent de rendre apparent aux sens des observateurs l'ensemble des interactions entre les élèves et leur enseignant(e) lors d'une période d'enseignement; les interactions sont objectivées, c'est-à-dire qu'il devient possible de les décrire avec un tant soit peu de rigueur, avec un tant soit peu d'objectivité, à partir de paramètres définis au départ. Ce qu'il importe de souligner, c'est que la notion a d'abord été utilisée en psychologie du comportement: cela importe, car, on va le voir, le transfert de la notion du côté de la pédagogie en général et de l'acquisition des habiletés langagières en particulier, implique une définition bien précise de ce qu'est une langue dite maternelle.

De la psychologie du comportement à la pédagogie, il y a bien évidemment que les observateurs compétents, poursuivant une visée expérimentale, deviennent des élèves, qui sont en situation de développement; de là à l'acquisition d'habiletés langagières, il y a la nécessité de se demander quels outils il est possible de mettre entre les mains des élèves pour les aider à objectiver leurs pratiques langagières; et il y a aussi à savoir si on peut faire une équation d'égalité entre les habiletés à acquérir et les comportements observables. Pour aborder la question de l'utilité de l'outil "traitement de texte", il me paraît nécessaire de commencer par bien saisir ce qui, des pratiques langagières, peut être objectivé.

À la page 7 du Programme² de français du cours primaire sous le titre "L'objectivation de la communication", on lit la définition suivante:

L'objectivation est un processus par lequel l'élève prend du recul vis-à-vis d'un discours pour analyser les facteurs qui en influencent la production ou la compréhension. Elle conduit l'élève tantôt à modifier son propre discours, tantôt à mieux comprendre celui d'autrui, tantôt à dégager des règles.

Un renvoi prévient le lecteur du Programme que l'objectivation est, je cite, une "pratique pédagogique nouvelle et essentielle à l'atteinte de la maîtrise de la langue orale et écrite". J'attire l'attention sur deux points: 1) appliquée à une situation de communication, l'objectivation devient une pratique pédagogique nouvelle; 2) cette affirmation est d'abord faite au sujet de la communication; ce n'est qu'après coup qu'il est soutenu que l'objectivation constitue une pratique essentielle à l'atteinte de la maîtrise de la langue. On ne le précise pas explicitement, mais il est ainsi implicitement affirmé que la langue est d'abord un outil de communication. D'où le fait qu'on parle d'une pratique pédagogique nouvelle. Dans les pédagogies plus "connues" des aînés, la dictée était une activité d'objectivation: on donnait l'occasion à l'élève de remarquer que, peu importe sa pratique d'écriture, il risquait de faire telle ou telle erreur. Ce qui fait de l'objectivation une pratique pédagogique nouvelle, c'est en somme qu'on la subordonne à la pratique de la communication. On se dit que l'enfant sera plus en état de vouloir se rappeler la règle de l'accord du verbe avec son sujet s'il l'a objectivée à partir d'une activité d'écriture qui a déjà du sens pour lui. Il n'est cependant pas "prouvé" que la "communication" constitue le bon "moyen" pour rendre apparent aux sens les lois qui régissent les discours.

À quelques nuances près, le Programme³ du cours secondaire reprend les mêmes affirmations que celui du cours primaire. On y lit, cette fois à la page 10, que "La pratique de discours et l'objectivation de cette pra-

tique est, quelque soit la méthodologie utilisée, le processus d'apprentissage sur lequel repose l'efficacité de l'enseignement de la langue maternelle." On n'y explique pas plus, cette fois, de quelle façon on fait le lien entre la psychologie du comportement et les "actes de langage", pour reprendre l'expression mise à la mode par Searle au début des années soixante-dix. Manifestement, cependant, on y postule toujours qu'une langue est l'ensemble des activités que communication qu'elle permet.

Je retiens deux idées. 1) Les programmes de français présentent l'objectivation comme le processus d'apprentissage de la langue maternelle. On y affirme que c'est là une pratique pédagogique nouvelle. 2) Cette première affirmation tient à ce qu'on y soutient que ce qu'il faut objectiver, ce sont les pratiques de communication, et non pas uniquement des faits de langue, hors contexte. Reste, évidemment, à faire le lien entre la communication et la langue.

L'OBJECTIVATION DES PRATIQUES LANGAGIÈRES

Il ne saurait, à mon sens du moins, être question de remettre en cause la notion d'objectivation: cela tombe sous le sens que tout apprentissage intelligent présuppose une certaine objectivation, une certaine prise de distance; et, comme cela ne va pas tout seul, on doit reconnaître l'utilité de l'implication du sujet/élève et dans la pratique d'écriture, et dans celle de l'objectivation de cette pratique. Il n'est cependant pas du tout évident que le processus de mise en mots, qui tend à la représentation, peut toujours clairement être considéré à partir de l'utilisation de cette représentation dans une situation de communication donnée. Ce n'est pas tout de rendre une activité "intéressante" pour des élèves, encore faut-il s'assurer de ce qu'elle a des chances de porter fruit en contexte d'apprentissage.

Dans un de ses premiers textes importants, Les actes de langage, John Searle soutenait qu'il est possible de rendre compte des pratiques langagières à partir des seules intentions de communication. Mais voilà, dans son dernier livre, L'Intentionnalité, qui vient d'être traduit en français par Les Éditions de Minuit⁴, Searle a fait marche arrière: tout en maintenant son idée de penser le langage en termes d'Intentionnalité, il a clairement reconnu avoir fait fausse route en prétendant rendre compte des verbalisations à partir des seules intentions de communication. Ce faisant, il rejoint le camp des plus réputés linguistes européens, qui ont nom M.A.K. Halliday (Learning How to Mean⁵) et O. Ducrot (Dire et ne pas dire⁶). Avec ceux-ci, Searle prétend désormais qu'il est nécessaire de poser d'abord une intention de mettre en mots, puis une intention de communiquer. Je cite Searle:

Les intentions de sens ont [,par conséquent,] deux aspects: l'intention de représenter et l'intention de communiquer. Dans le débat traditionnel sur ces questions (y compris dans mes propres travaux), on commet

la faute de ne pas faire cette distinction et de supposer qu'une théorie du sens peut se formuler entièrement en termes d'intentions de communiquer [...] la représentation est préalable à la communication et les intentions de représenter sont préalables aux intentions de communiquer (p. 200).

Il est intéressant de saisir, de façon informelle, ce qui a amené Searle à voir son erreur.

Soit "il pleut". Cette verbalisation peut être utilisée avec l'intention d'informer; elle peut aussi l'être avec l'intention de tromper; mais il se peut aussi que je me la dise sans intention de communication, simplement parce que je prends conscience du phénomène ou, encore, parce que je rêve que le phénomène se produise. Mais laissons de côté ce dernier cas qui peut trop facilement devenir litigieux, parce que justement, il ne peut pas être objectivé facilement. Retenons seulement les deux premiers. Si je dis "il pleut" pour informer une personne, il n'est pas nécessaire que cette personne ne soit pas en situation de vérifier mon dire pour que mon acte de communication soit réalisé. Si, par contre, mon intention de communication est de tromper la personne à laquelle je m'adresse, la réalisation de mon intention passe par l'impossibilité pour cette personne de vérifier. Dans les deux cas, pourtant, j'aurai fait la même "verbalisation". Dans les deux cas, ma verbalisation sera réussie, parfaitement réussie; on ne peut en dire autant de mon intention de communication. Un tel exemple marque bien la nécessité pour un locuteur de s'adapter à son interlocuteur; mais il marque par la même occasion que "il pleut", en tant que verbalisation, n'a pas du tout à voir avec une intention de communication. Les lois qui régissent la mise en place de "il pleut" ne relèvent pas d'intentions de communication: elles sont préalables; elles sont même d'un autre ordre.

Cet ordre autre, préalable, celui dit par Searle de la représentation, tient à ce qu'un langage fonctionne de façon systémique. À titre d'exemple, le texte suivant, que m'a soumis un élève de 5^e année auquel je de-

mandais, un jour, de me raconter (par écrit) une histoire qu'il trouvait drôle:

- Savez-vous comment caché un éléphant dans une grande ville?
- Vous lui mettez des lunettes noires.
- Avez-vous déjà vu un éléphant avec des lunettes noires?
- Il était bien caché hein!

(Un élève de 5^e année - 1981)

Il va de soi que le but que je poursuis ici en vous rappelant cette histoire n'est pas celui que poursuivait l'élève qui me l'a écrite. À supposer que l'élève ait raconté son histoire à un lecteur autre, il aurait peut-être changé son "vous" de politesse en un "tu". Le reste ne change pas, ne peut pas tellement changer, sous peine de ne plus faire sens. Il y a là une mécanique en quatre points, qui se retrouve dans tout discours:

- 1 - Une incitation à entrer dans le jeu (Savez-vous...);
- 2 - La mise en place du moyen pour remplir le programme annoncé (Vous lui mettez...);
- 3 - La réalisation de ce programme (Avez-vous déjà...);
- 4 - Un retour sur le projet initial (Il était...).

Est ainsi mis en place un "système" dont toutes les pièces sont nécessaires, système d'où résulte le ("piège" du) sens. L'interlocuteur peut changer, la situation d'interaction peut changer, mais le processus, lui, ne change pas. On le retrouve dans les récits, dans les lettres d'opinion, et même dans les démonstrations scientifiques. Le même phénomène - systémique - existe aussi au niveau grammatical (par exemple, le système temporel tire son sens du présent d'énonciation) et au niveau orthographique. C'est ce que partagent tous les "parlants", et tous les "écrivains". C'est ce qui leur permet de communiquer: ils ont en commun le besoin de verbaliser. Ces verbalisations sont régies par des conventions, qui ont du sens les unes par rapport aux autres. Elles n'en ont que secondairement, dans une optique de communication.

Il y a maintenant deux ans que j'expérimente le traitement de texte avec des élèves du second cycle du primaire; j'ai souvent eu l'occasion de vérifier que quand je voulais apprendre à ces élèves à se servir d'une fonction précise, je ne devais jamais multiplier les difficultés et proposer en même temps un autre objectif d'apprentissage, langagier celui-là. De même si l'intention de communication est plus fascinante que le besoin de représentation, il peut arriver qu'on se retrouve avec des élèves qui savent faire un récit de science-fiction, mais qui ne savent pas écrire correctement. On récolte habituellement ce qu'on a semé.

Dans une perspective pédagogique, on n'a pas le choix: enseigner la langue maternelle, c'est amener les élèves à se servir des mots pour verbaliser, entre autres, par le biais de l'écriture; et cela ne revient jamais à considérer uniquement le processus de communication, qui est second par rapport au processus de représentation verbale. Il ne donne rien de mettre la charrue, la communication, devant les boeufs, le besoin de représenter, d'où naît la possibilité de communiquer. Un scripteur moyen, dit le Programme du primaire, est un scripteur qui sait adapter son discours en fonction de son lecteur éventuel. C'est là une formule malheureuse parce qu'ambiguë: un scripteur moyen est un scripteur qui sait faire un discours et qui le sait assez pour être capable d'exercer son habileté dans diverses situations de communication, en fonction de diverses intentions, et en fonction de divers lecteurs. Dire qu'un scripteur moyen est un scripteur capable d'adapter son discours en fonction de son auditeur, c'est proposer aux enseignantes et aux enseignants des comportements pour objectiver l'habileté langagière de leurs élèves; ce n'est pas du tout définir l'habileté langagière à acquérir.

Pour me donner la chance de parler convenablement de ce que peut apporter le traitement de texte à l'objectivation des pratiques d'écriture, il me fallait commencer par poser qu'il y a lieu d'objectiver 1) les représentations verbales que constituent les mots écrits, et 2) les effets seconds poursuivis, soit l'atteinte d'intentions de communication. Tels sont les faits sur lesquels s'entendent aujourd'hui les spécialistes du

langage: l'objectivation scientifique des pratiques langagières leur a appris que le besoin de représenter est suffisant pour qu'il y ait verbalisation, c'est-à-dire, utilisation de sons - ou de signes typographiques - pour représenter. Quand un élève prétend qu'il n'a pas à se relire puisque, de toute façon, on comprendra bien ce qu'il veut dire, il a généralement raison. Ce qui est plus difficile à accepter, c'est qu'en tenant un tel raisonnement, il réalise la lettre des actuels programmes.

Dans ces programmes, et dans ceux qui les ont précédés, on a voulu proposer une idée "pratique" de la langue maternelle. C'est un mouvement qu'on peut observer aussi en linguistique; on parle alors de pragmatique. Il serait cependant malheureux, à mon sens en tout cas, qu'en matière d'objectivation des pratiques d'écriture, on rejette l'utilisation de l'outil "traitement de texte" parce qu'il ne se prête pas aux seules fins d'objectivation des activités de communication écrite. Dans le temps qui me reste, je vais m'appliquer à suggérer des pistes d'objectivation des pratiques d'écriture en mettant en évidence que la première objectivation à faire devrait normalement toujours concerner l'enjeu - strictement matériel et partant "objectivable" - que constitue toute activité de verbalisation. En reportant en second l'objectivation en fonction des lois de la communication, je ne cherche pas la polémique; je dis simplement que le fait de tout scripteur est d'abord de représenter par écrit. Que cela se passe toujours en contexte est autre chose; et que le scripteur veuille représenter dans une intention de communication précise en est encore une autre.

L'OBJECTIVATION DES PRATIQUES D'ÉCRITURE ET LE TRAITEMENT DE TEXTE

Il importait, je pense, de commencer par souligner que l'objectivation des pratiques d'écriture ne revient pas seulement à l'objectivation des pratiques de communication écrite. Une fois cette nuance apportée, je me retrouve avec un objectif double: il me reste à faire voir en quoi l'outil traitement de texte peut faciliter l'objectivation, d'une part, de la mise en place d'une représentation verbale, et d'autre part, de la réalisation d'une activité de communication. Dans cette optique, il convient de préciser la vision que j'ai du traitement de texte; sans cela, on verrait moins clairement les limites de ma perspective.

Un traitement de texte est essentiellement, du moins dans les versions actuelles avec lesquelles on peut travailler en français, un outil pensé en fonction du travail de secrétariat, pour faciliter la réécriture: réécriture d'un brouillon pour y mettre un certain ordre, en déplaçant des parties ou en en reprenant d'autres, voire même pour y faire une certaine sélection; mais aussi réécriture d'un texte qui est déjà bien composé et qu'il s'agit de remettre à jour. Comme le "petit" traitement de texte avec lequel je travaille actuellement au second cycle du primaire ne permet pas de diviser l'écran horizontalement, je ne prendrai pas en compte cette possibilité, qui permet d'imaginer d'autres types de démarches.

Il n'existe, à ma connaissance, aucune preuve scientifique des effets bénéfiques ou maléfiques d'un tel outil en milieu scolaire. Le transfert de cette technologie, d'un milieu de travail à un milieu d'acquisition d'habiletés langagières, est encore trop peu avancé pour qu'il soit possible de procéder à des évaluations systématiques. Ce que je propose est strictement de l'ordre de l'exploration. Un exemple rapide, pour que ce point soit bien clair. Le premier élément de prise de distance à l'égard de ce qu'on écrit au traitement de texte tient à ce que l'écrit apparaît sur un écran, non sur une feuille de papier, et qu'il est prévu qu'on

peut le revoir, et même le transformer en profondeur, relativement facilement, avant de passer une commande d'impression. Et le second se situe sans doute au niveau de l'impression même, toujours impeccable, qu'il est possible d'obtenir en tout temps. Il en résulte nécessairement, et à assez court terme, des effets sur les scripteurs: ce qui est écrit perd, cela se sent rapidement, son caractère "définitif"; pour s'en convaincre, il suffit d'imaginer un élève qui découvre tout à coup, copie finale en main, qu'il a par mégarde oublié un mot au beau milieu de son texte. Certains prétendent que cette prise de distance très matérielle a des effets positifs: nombre d'élèves, dont les plus naturellement brouillons, seraient alors plus motivés à mieux faire, parce que leur propre va, finalement, en toute objectivité, être comparable à celui de tous les autres, même le plus naturellement soigneux. Par contre, on peut tout aussi facilement observer des réactions contraires: un brin de toilette en surface donne parfois bonne conscience et surgit alors l'occasion de négliger la correction qu'il aurait fallu faire. C'est quelque part entre ces deux opinions, un peu plus du côté de la première, que je me situe personnellement. La seule conclusion à peu près sûre à laquelle j'en suis arrivé au terme de deux explorations de 6 mois, menées parallèlement, est que les élèves acceptent plus volontiers de revoir leurs textes pour les corriger. C'est bien évidemment un phénomène intéressant; il s'accompagne, à court terme au moins, d'une augmentation quantitative des productions écrites; mais il n'est pas prouvé qu'il en résulte, pour autant, une augmentation qualitative. Un traitement de texte n'est pas une boîte magique.

:

La conscience présuppose la mémoire. D'où la philosophie des actuels programmes qui incitent à la pratique langagière consciente, puis à l'objectivation systématique de cette pratique. Outil de transformation des écrits, le traitement de texte permet de faire vivre à l'élève des simulations intéressantes de l'ensemble du processus qui peut conduire à la prise en compte des faits de langage. En transformant un texte, pas nécessairement le sien, un élève en vient à pouvoir exercer sur le champ,

en récrivant, son jugement de lecteur. Comme il est alors, à la fois, et lecteur critique, et scripteur visant telle fin, il multiplie forcément ses prises de conscience, non seulement théoriquement, mais aussi pratiquement. En jouant à deux moments l'objectivation, il sera peut-être plus habile scripteur ensuite.

Un premier type d'activités d'objectivation simples à réaliser, avec l'aide du traitement de texte, a justement trait à la distinction entre les contraintes liées à la représentation et les contraintes liées à la communication. Il suffit de partir d'un texte, possiblement celui d'un élève, mais pas nécessairement car il est toujours plus difficile d'être juge et partie. Partir avec un texte accessible, mais possiblement partiellement problématique, qui, bien sûr, a été réalisé avec une intention, dans un contexte, et pour tel type de lecteur, au moins imaginaire. On suggère alors aux élèves de le transformer, au moyen du traitement de texte, en faisant varier un ou plusieurs des paramètres liés soit à la représentation, soit à la communication. Il y a là matière à travailler passablement longtemps: pour un seul type de texte, le récit, par exemple, on peut diviser un groupe/classe en équipes de deux, et confier, par exemple, à deux équipes qui vont travailler séparément un même objectif de transformation. Deux équipes auront à situer la même action dans des lieux et des temps différents de ceux du récit d'origine; deux autres équipes vont travailler à changer les personnages; deux autres peuvent vouloir changer le déroulement de l'intrigue même; d'autres vont adapter le récit à de très jeunes lecteurs; et deux dernières, disons, vont, elles, essayer de changer l'intention du narrateur, sans toucher le contenu. Comme le plus simple des traitements de texte permet au moins d'utiliser le caractère gras, l'italique et de souligner, on peut même arriver à des variantes où les modifications faites seront apparentes. Ce genre de pratique fait appel à l'imagination des élèves; comme l'effort à faire est directement encadré de faits de langue par ailleurs orientés vers la communication, il en résulte l'objectivation de nombres de contraintes inhérentes soit à la langue, soit à un type de texte donné. C'est ensui-

te le temps de les inviter à comparer leur travail avec celui de l'autre (des autres) équipe(s) qui avai(en)t la même tâche; et on peut en arriver, ainsi, à produire un recueil de variantes à analyser collectivement, éventuellement. En plus des effets escomptés, cela aide à démythifier l'idée du texte intouchable, du professionnel pour qui tout est facile et qu'il faut se contenter d'admirer; de plus, cela constitue une pratique d'objectivation qui est, elle-même, en même temps, pratique d'écriture.

Quand revient, ensuite, le temps de pratiquer le récit, on est surpris de la vivacité d'esprit des élèves et de la quantité de règles qu'ils ont objectivées: on les sent plus sûrs d'eux-mêmes; ils ont un peu compris non seulement que les mots ne disent rien en soi, mais surtout qu'ils n'existent pas en soi. Il ne faut pas s'en surprendre: la pratique de transformation à laquelle on les a habitués a fait travailler leur imagination à partir et dans le sens du type de texte qu'on leur demande ensuite de produire.

Au cours de telles pratiques, on peut fort bien attirer l'attention sur des questions plus carrément grammaticales aussi complexes que celle du système temporel, c'est-à-dire du rapport entre les temps. Une fois que les élèves sont dans le bain, étant donné que le texte sur lequel ils travaillent tient lieu d'une sorte de canevas dont ils sont à la fois lecteur et producteur, il devient plus facile de les amener à évaluer objectivement que, par exemple, le futur et le passé n'ont de sens que par rapport au moment d'énonciation. C'est plus facile, car ils sont moins pris, par ailleurs, dans leur propre émotivité qu'ils ne le seraient s'il s'agissait uniquement de leurs propres intentions de communication.

Une fois qu'on est lancé, on est surpris de ne pas avoir le temps de faire le même genre de démarche de transformation avec tous les types de discours qu'on voudrait faire pratiquer. On devient alors plus sélectif dans les objectifs d'objectivation que l'on poursuit. Si on ne dispose que de trois ordinateurs, on en vient de plus assez rapidement à imaginer

des scénarios visant des objectifs semblables, mais réalisés à la chaîne: les équipes se succèdent au clavier et repartent de ce que celle qui a précédé a ajouté ou transformé. En utilisant le caractère gras, l'italique et le soulignement, et en conservant toujours, sur disquette, toutes les versions successives, les équipes qui viennent après peuvent très facilement consulter ce qui a été fait auparavant. Cela constitue peu à peu une pratique d'objectivation à la chaîne; il convient alors de s'assurer que les premiers d'un jour seront les seconds la fois suivante.

Je vais simplement m'appliquer, maintenant, à rendre compte de divers types d'activités plus restreintes, liées à l'objectivation des pratiques d'écriture que j'ai eu l'occasion d'expérimenter avec un groupe d'élèves de 5^e année avec lequel je travaillais l'an dernier. L'expérience se poursuit cette année et, soi dit en passant, les élèves continuent d'aimer beaucoup "composer" au traitement de texte.

Nous en étions au troisième mois d'utilisation du traitement de texte et l'enseignant qui s'était initié au traitement de texte en même temps que ses élèves était de plus en plus en mesure d'utiliser adéquatement l'outil. Ce matin-là, comme j'arrivais dans la classe, il m'annonce que le programme que nous avions arrêté ensemble la semaine précédente était bouleversé: la classe s'était engagée à assurer pour le lendemain la publicité que le Conseil étudiant voulait faire pour inviter à la présentation du film La guerre des tuques, à l'occasion du congé de Pâques. Les élèves sont partis avec les mêmes contraintes, mais au fur et à mesure que les affiches sortaient, l'esprit critique des derniers à réaliser l'activité s'est affiné, l'objectivation en fonction de la communication s'est faite tout naturellement et, surtout, sans remue-ménage à n'en plus finir, comme cela aurait été le cas sans traitement de texte. Je dois d'ailleurs convenir que le fait que nous travaillons toujours en classe, avec trois micro-ordinateurs, constitue en soi une situation favorable à l'objectivation: entre deux autres activités, on jette un coup d'oeil sur ce que fait l'autre, on lui fait remarquer telle erreur, et on garde pour

soi la bonne idée qui surgit d'avoir eu l'occasion d'objectiver à partir de la façon de faire de cet autre. À la fin de la journée "guerre des tuques", plusieurs auraient bien aimé avoir le temps de reprendre leur affiche... ils avaient de nouvelles idées de mise en page, des formules plus alléchantes, cela ne leur prendrait pas de temps... L'élève devient facilement plus critique à l'égard de ce qu'il a produit quand il sait qu'il peut, sans douleur, déplacer tel élément, transformer telle façon de dire ou corriger telle gaucherie objectivée d'avoir pu jeter un oeil sur une autre affiche, celle d'une copine ou d'un copain.

À un autre moment, on a découvert qu'une façon rentable de favoriser l'objectivation consistait à inviter les élèves à donner libre court à leur fantaisie en transformant un texte, sans d'autre but que celui de s'amuser. Certain(e)s sont parti(e)s avec la "simple idée" de remplacer les personnages - trois petits Indiens - par trois petits cowboys; d'autres ont voulu essayer avec des animaux; chemin faisant, une équipe a révolutionné le monde en mettant en scène non plus trois mais bien quinze petits singes. D'autres ont voulu essayer de situer l'action dans d'autres lieux que le Far West; en cours de route, on a fait la rude expérience de la difficulté qu'il y a à changer le temps de tous les verbes d'un texte, et celle de devoir effacer tout un paragraphe parce qu'on n'arrive pas à trouver matière à remplacement et qu'on tient à une certaine forme de cohérence. Le coup final a été donné par un texte qui a mis en scène trois gros profs, l'enseignant, son frère qui enseigne en 6^e année et moi-même; on y suggérerait, en fin de course, une cure d'amaigrissement, cure à faciliter, bien sûr, par une fermeture temporaire de l'école. Certaines journées sont plus lourdes que d'autres; on appelle alors plus ou moins consciemment l'heure de la fin.

En fin d'année, on était loin d'avoir épuisé les stratégies qu'on avait imaginées au départ: changer le destinataire d'une lettre et voir s'il y avait lieu d'y apporter, parallèlement, d'autres modifications; prendre un texte à caractère informatif et en faire un texte à caractère

incitatif... ce sont là quelques-unes des activités d'objectivation des pratiques d'écriture qui sont aussi grandement facilitées quand on les exécute au traitement de texte.

EN GUISE DE CONCLUSION

Au-delà de l'erreur au sujet de l'intention de communication, les programmes actuels me semblent fondés sur l'idée qu'il faut rapprocher du quotidien les pratiques d'écriture. Actuellement, le quotidien, de la 6/49 à la facturation dans nombre de commerces, en passant par la pratique des professionnels de l'écriture, est à l'heure de la micro-informatique. Il m'a été donné, l'an dernier, de voir huit versions successives de lettres d'opinion faites par des élèves de 4^e secondaire. Huit, c'était une moyenne pour l'ensemble du groupe. J'ai vu cela, il faut bien le dire, dans le cadre d'une expérience d'utilisation du traitement de texte.

Les expériences de pratiques d'écriture avec traitement de texte que je poursuis, au second cycle du primaire, me conduisent tout droit à suggérer de fonder au moins une partie des pratiques d'écriture des élèves sur des stratégies en apparence opposées à celles qui sont actuellement suggérées de façon incitative dans les programmes. Je ne pense pas qu'on devienne scripteur "moyen" à se faire croire que l'imagination - toute intention est de l'ordre de l'imagination, puisqu'elle ne va pas sans mémoire - doit précéder les signes typographiques. Je pense que l'idée d'adaptation à l'interlocuteur, que l'adaptation de nos mots à nos interlocuteurs, présuppose que nous fassions, au contraire, jouer notre imagination à partir de mots existants. Cela implique, au moins à l'occasion, une démarche exactement opposée à celle que suggèrent les programmes actuels en posant qu'il faut toujours partir d'une intention de communication. Il faut, à mon sens, pour développer l'habileté d'un scripteur, lui suggérer aussi des pratiques d'écriture sans intention de communication, comme on le fait lors de certains ateliers d'écriture. Autrement, étant donné que l'intention de communication est extra-langagière, il en

résulte qu'on perd de vue l'objectif de la classe, l'acquisition d'habiletés langagières.

En classe/atelier d'écriture, l'utilité du traitement de texte est décuplée, puisqu'il s'agit essentiellement d'un exercice de construction qui consiste, tout compte fait, à imaginer à partir de mots. Il n'y a pas de plus "englobante" situation d'objectivation des possibles de la langue. Quand un élève est appelé à produire un texte à partir d'un ou de deux mots, pas nécessairement des mots dont il faut commencer par aller chercher le sens dans un dictionnaire, il est directement appelé à bricoler, à partir de ce qu'il possède déjà sur le plan langagier. Si le mot déclencheur qu'on lui suggère est "balançoire", si la consigne qu'on lui donne est de commencer par trouver dix autres mots d'au moins trois lettres et ne contenant pas plus d'une lettre qui n'est pas dans "balançoire" ou encore de faire dix associations à partir de divers sens de "balançoire", il fait directement appel à son imagination sur le plan langagier. Il peut même arriver, ou même être prévu, que les élèves doivent recourir au dictionnaire pour vérifier l'orthographe de "baleine" ou de "lancer"; mais dès ce moment, leur attention est attirée sur la façon d'écrire certains mots, et sur les familles de mots, et sur le curieux déplacement des syllabes identiques qu'on retrouve dans des mots très différents sur le plan de la signification. Si l'activité se poursuit ensuite par un classement de chacun des mots trouvés en fonction de leur nature, puis par le choix de deux noms, de deux verbes et de deux adjectifs pour en faire six phrases, on peut être assuré que l'élève en arrivera bientôt à écrire son vécu quotidien, ses préoccupations immédiates. C'est quand viendra le temps d'imaginer un ordre dans lequel ces phrases pourront être intégrées à un texte qu'apparaîtra, en termes de fonction de déplacement, de remplacement et de possibilités décuplées d'insertion et d'effacement, l'utilité de l'outil traitement de texte; car il s'agira alors non seulement d'explorer plusieurs scénarios différents mais aussi, ensuite, d'ajouter autant de phrases qu'on voudra - au moins six autres disons - pour aboutir à un texte. Pour d'autres scénarios possibles,

voir les travaux de Ghislain Bourque et de son équipe au PPMF de Chicoutimi.

De telles pratiques supposent bien évidemment que l'objectivation soit plutôt centrée sur le fonctionnement interne du langage. De telles pratiques attirent plutôt l'attention sur le fait que la langue est faite de sons ou d'unités matérielles auxquelles on apparie des sens. Cela peut sembler loin de la finalité de communication... ce n'est en tout cas pas mon avis; je suis même assez convaincu que c'est la meilleure pédagogie qui soit pour amener les élèves à vraiment saisir qu'en matière de langage l'utilisateur finit toujours par être le seul maître à bord. Quand on a saisi au ras du sol qu'en soi les mots ne disent rien, on est en état de reconnaître la pertinence des multiples précautions qu'il faut prendre pour arriver à communiquer. Il y a même fort à parier qu'on est ensuite moins porté à accuser les autres de ne pas toujours nous comprendre du premier coup. On sait alors que le fait de se servir des mots pour communiquer n'implique pas pour autant que cette finalité ultime est la finalité première du langage, largement plus individuelle et plus spontanée.

On songe un peu partout, actuellement, à des logiciels d'aide à l'écriture; certains projets sont expressément centrés sur l'objectivation. À titre d'exemple, il existe des programmes qui "décrivent" la façon dont un texte est "composé": on y calcule le nombre de mots par phrase; on y incite à les revoir une à une; on y relève les mots les plus "communs", les expressions les plus banales; on y prend un texte paragraphe par paragraphe en demandant si on est bien d'accord avec la première phrase, puis avec la dernière phrase... on pourra fort bien s'inspirer de ces essais pour concevoir des aides à l'objectivation de divers types de pratiques d'écriture. Les dictionnaires informatisés présentent de plus en plus d'intérêt en ce qu'ils commencent à pouvoir s'occuper de certains accords. Les plus optimistes rêvent déjà du jour où les micro-ordinateurs transformeront l'oral en écrit.

On n'en est cependant pas encore à informatiser le processus qui conduit à la représentation verbale. J'ai essayé de faire voir un peu, à gros traits, que le traitement de texte constitue déjà, actuellement, un outil pouvant faciliter l'objectivation du "bricolage" qu'il y a en deçà de tout "discours".

NOTES

1. C.V. Good [éd.], 1959. Dictionary of Education, New York, McGraw-Hill Book Compagny, p. 371.
2. DGDP, 1981. Programme d'études. Primaire, Français, ministère de l'Éducation du Québec.
3. DGDP, 1981. Programme d'études. Français langue maternelle 1^{re} secondaire, ministère de l'Éducation du Québec.
4. J.R. Searle, 1985. L'Intentionnalité, Paris, Les Éditions de Minuit.
5. M.A.K. Halliday, 1975. Learning How to Mean, Londres, Edward Arnold.
6. O. Ducrot, 1972. Dire et ne pas dire, Paris, Hermann.